

Pratiche indigene e collettiviste:

i benefici per l'integrazione sociale e accademica nelle classi multiculturali

Anna Milada Grossi



Indice

Abstract

3

Introduzione

5

Capitolo I: La scuola in Italia

6

Capitolo II: I presupposti per una classe multiculturale

13

Capitolo III: Strategie pedagogiche per l'inclusione

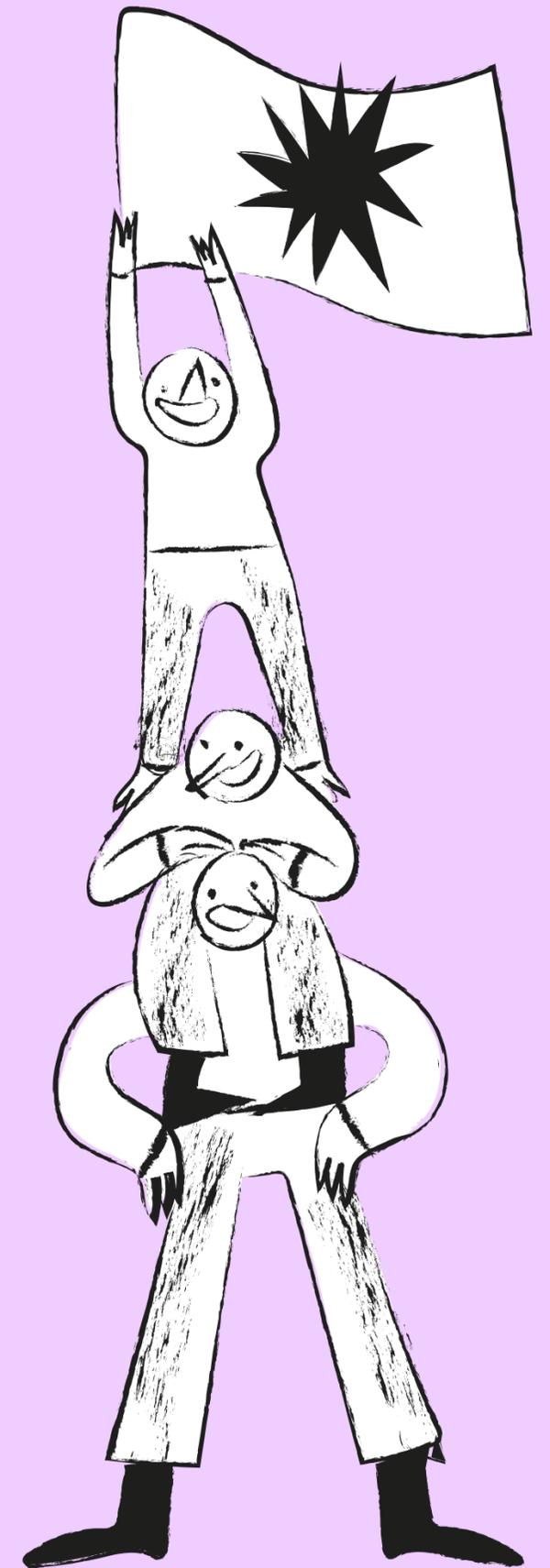
31

Conclusioni

63

Riferimenti Bibliografici

64



Abstract

L'Italia ha visto negli ultimi vent'anni un forte incremento della percentuale di **studenti di origine migrante**, che ad oggi hanno bisogni specifici sia a livello accademico e sociale nelle scuole.

Notando una **correlazione** tra benessere e successo accademico, recenti ricerche neuroscientifiche evidenziano l'efficacia di approcci pedagogici derivate da pratiche educative delle **culture indigene e collettiviste**.



Domande di ricerca

Come possiamo supportare l'integrazione di *studenti di origine migrante* nelle classi?

Come possono gli *insegnanti* favorire questo processo di integrazione e inclusione, usando strategie *immediatamente implementabili*?

Introduzione



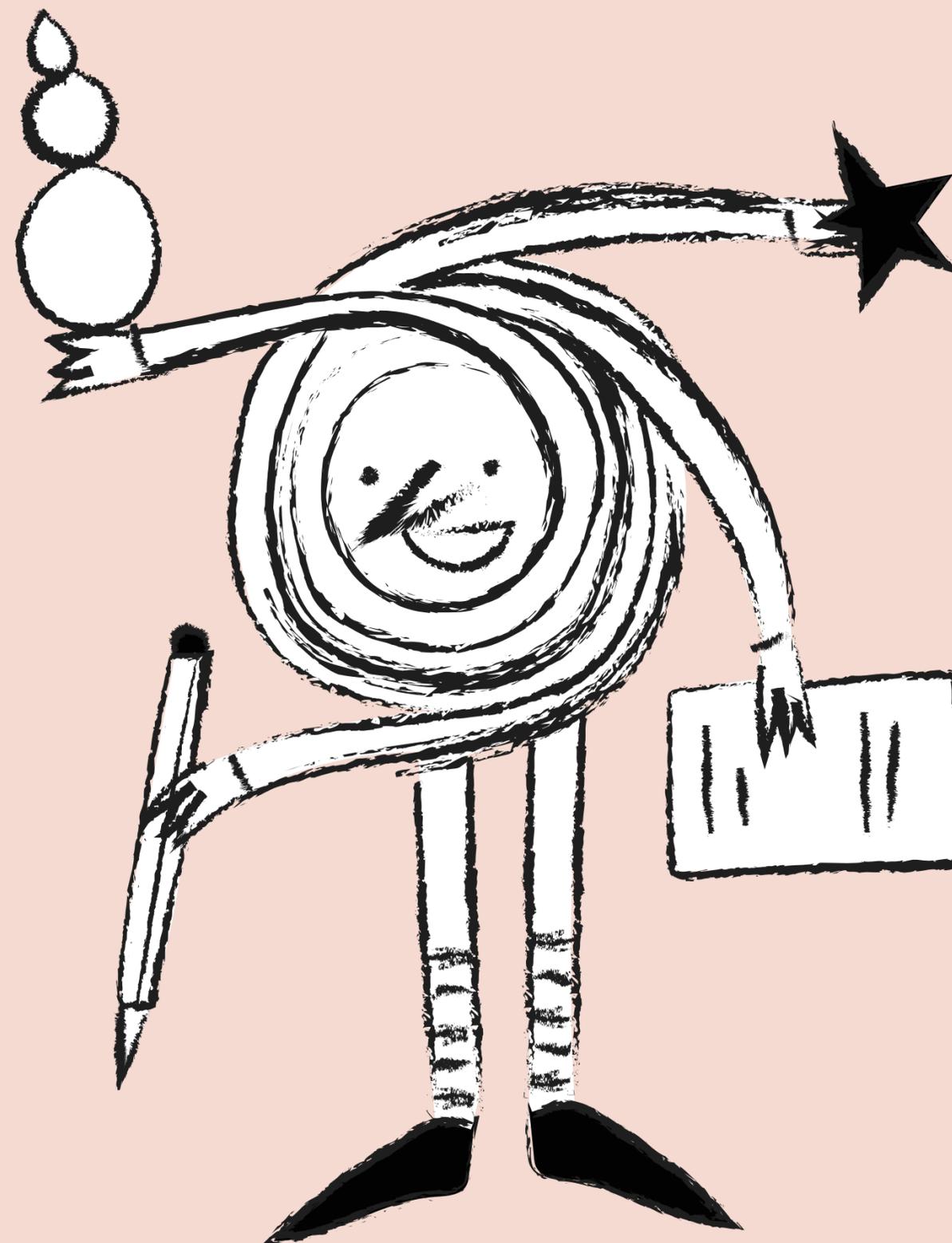
Nonostante la crescita costante di alunni di origine migrante nelle scuole italiane, molte sfide hanno **ostacolato l'integrazione e l'inclusione** a livello accademico e sociale.

Gli **insegnanti** sono identificati come gli **attori chiave** per facilitare il benessere di studenti di origine migrante, adottando strategie educative di origine indigena e collettivista.

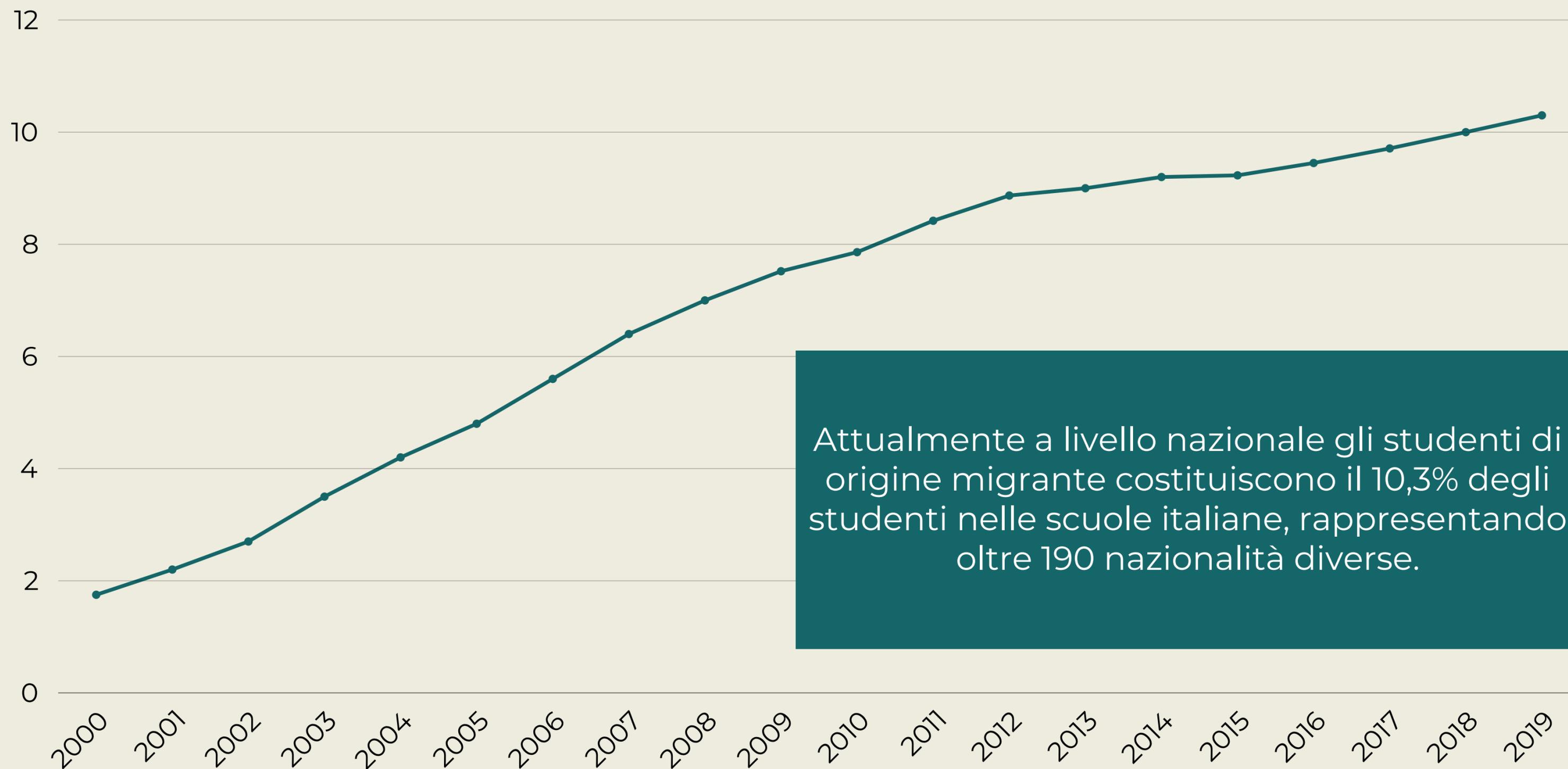
La scuola in Italia

Gli ultimi vent'anni in Italia hanno visto trend migratori che hanno aumentato la quantità di giovani minorenni con un background migratorio. Secondo il rapporto MIUR 2019/2020, la presenza di studenti stranieri nati in Italia è **l'unica componente in aumento** nella popolazione scolastica italiana (Openpolis, 2022b).

Questo aumento ha visto a partire degli anni '90 un quadro politico che ha promosso un **modello inclusivo nelle scuole**, ma questi principi di inclusione non sempre sono stati implementati in maniera sistematica (Fabretti & Taviani, 2019).



OpenPolis, 2022b – Percentuale di studenti stranieri sul totale (2000-2019)



Attualmente a livello nazionale gli studenti di origine migrante costituiscono il 10,3% degli studenti nelle scuole italiane, rappresentando oltre 190 nazionalità diverse.

**AUMENTO DI STUDENTI DI
ORIGINE MIGRANTE NELLE
SCUOLE ITALIANE**

INGIUSTIZIE EDUCATIVE

Ritardo accademico
Segregazione scolastica
Polarizzazione etnico-sociale
Diversità vista come un problema

Bisogni di integrazione a
livello sociale, non più solo
a livello accademico

TEORIE
NEUROSCIENTIFICHE

PRATICHE EDUCATIVE DI
ORIGINE INDIGENA E
COLLETTIVISTA

CORRELAZIONE TRA BENESSERE EMOTIVO-SOCIALE E
SUCCESSO ACCADEMICO

Fasi dell'integrazione

Accoglienza di studenti stranieri, con bisogni legati all'apprendimento della lingua italiana

1

Sperimentazione di processi di integrazione per studenti migranti e di origine migrante

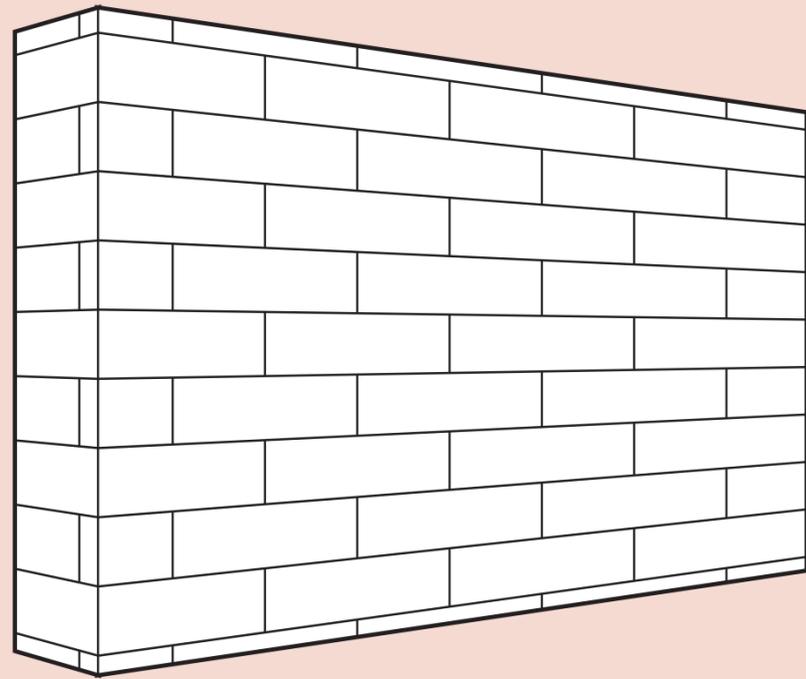
2

Esigenza di reale inclusione e integrazione tramite strategie educative

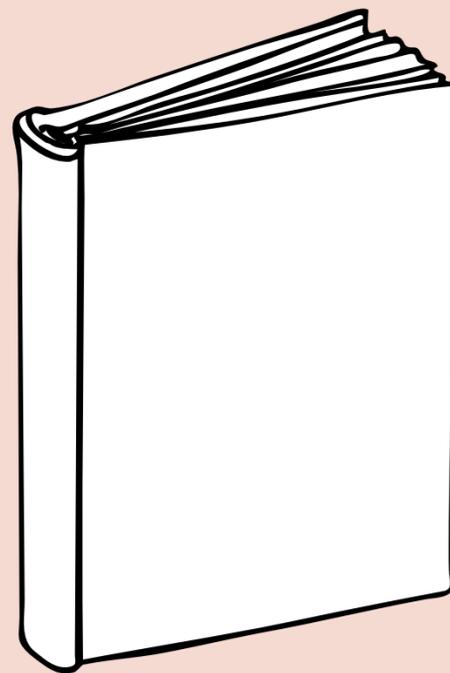
3



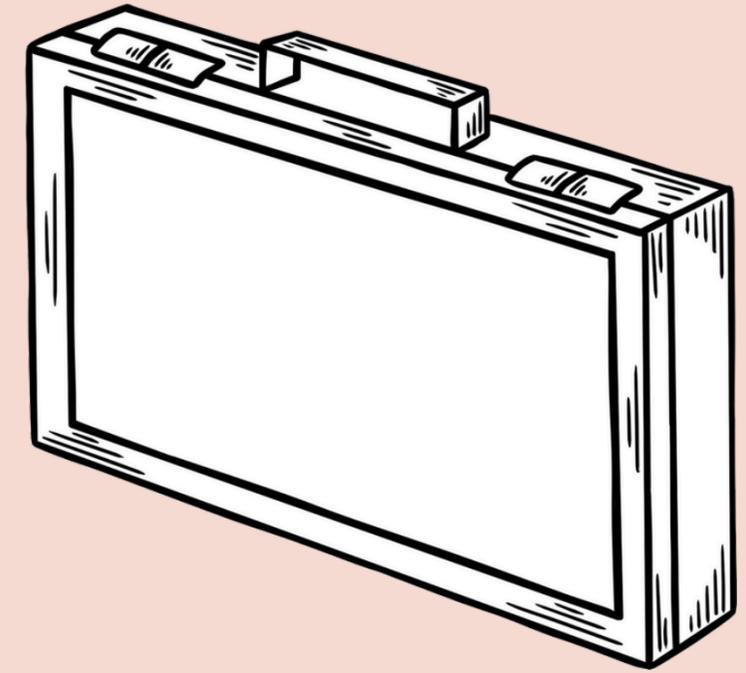
Sfide all'integrazione



STRUTTURALE



CULTURALE

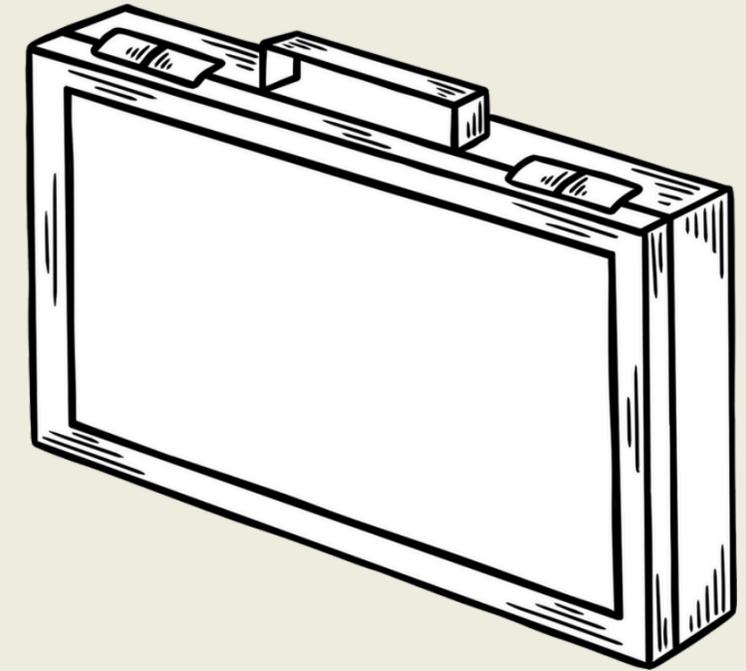


PROFESSIONALE

Sfide all'integrazione

Secondo Dusi *et al.*, seppure molti insegnanti dichiarano l'importanza di competenze relazionali-comunicative nelle proprie classi, rimane una minoranza non trascurabile che tuttora **non ha acquisito le competenze necessarie** per affrontare una classe multiculturale.

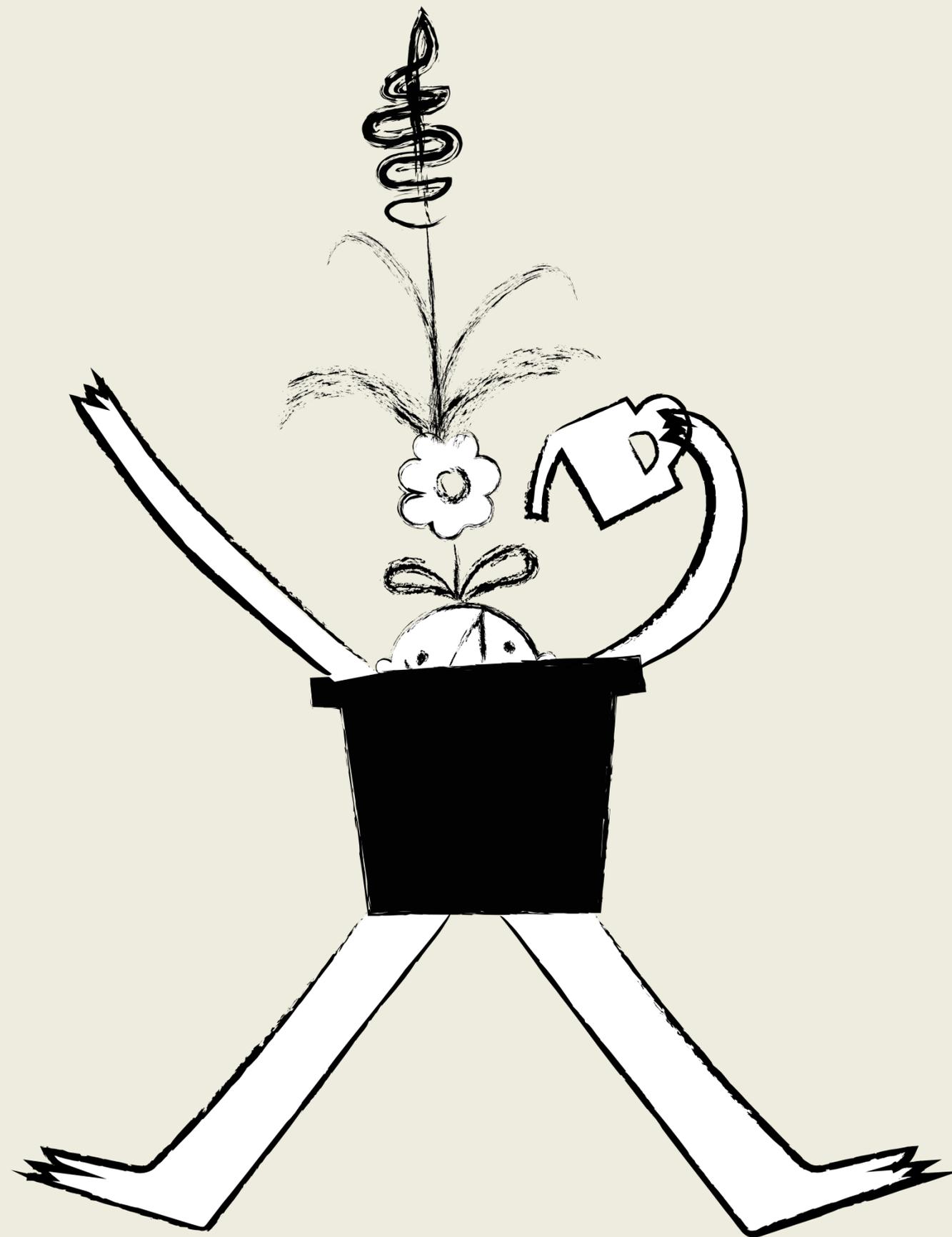
La 'diversità' nelle scuole è arrivata ad intendersi più come sfida che come opportunità, e molti insegnanti "*ancora faticano ad accettare la diversità delle classi di oggi come qualcosa di 'normale'*" (*ibid.*, pp 597).



PROFESSIONALE

Il ruolo degli insegnanti

In questa situazione piena di ostacoli e difficoltà, il **ruolo del docente** in aula si fa **critico**.



Questa tesi si occupa di come affrontare bisogni professionali e culturali dei docenti italiani, e di come adottare in classe delle strategie educative multiculturali basate su pratiche indigene, collettiviste e archetipe di molte culture, studiate e confermate a livello neurocognitivo come ideali per la promozione dell'inclusione sociale e il successo accademico in classe.

Il benessere degli studenti: una definizione

Oltre alla famiglia, la **scuola** rappresenta il **contesto di sviluppo più significativo** per gli adolescenti (Eccles e Roeser, 2011), e una crescente quantità di studi evidenzia i vantaggi psicologici derivanti dal senso di appartenenza a scuola (Ryan e Deci, 2000; Anderman, 2002; Patrick et al., 2002, citati in Cortina, et al., 2017), e dal benessere degli studenti.



Il benessere degli studenti può essere considerato come una condizione abilitante all'apprendimento scolastico efficace (1).

Gli studenti con un maggiore senso di benessere ottengono risultati accademici migliori a scuola, e successivamente trovano successo come adulti tramite l'impiego, conducendo una vita socialmente impegnata (2).

(1) Govorova et al., 2020, citato da Hossain et al., 2022

(2) Cárdenas et al., 2022; O'Brien & O'Shea, 2017; Price and McCallum, 2016, citati da Hossain et al. 2022

Benessere in classe

relazioni positive a scuola con
coetanei e docenti (1)

integrazione sociale in classe (1)

esplorare le proprie
aspirazioni (2)

diversità vista come
un'opportunità (3)

soddisfazione personale (2)

partecipazione di tutti gli
studenti all'apprendimento (3)

(1) Hossain et al., 2022

(2) Fabretti & Taviani, 2019

(3) Booth e Ainscow, 2011

AMBIENTE INCLUSIVO

```
graph TD; A[AMBIENTE INCLUSIVO] --> B[A LIVELLO COGNITIVO]; A --> C[A LIVELLO EMOTIVO]; A --> D[A LIVELLO MENTALE]; A --> E[A LIVELLO BIOLOGICO]; B --- B1[supporta le funzioni di memoria, attenzione e concentrazione]; C --- C1[migliora la regolazione emotiva]; D --- D1[diminuisce la probabilità di depressione e ansia, aumenta autostima]; E --- E1[migliora il funzionamento immunologico];
```

A LIVELLO COGNITIVO

supporta le funzioni di **memoria, attenzione e concentrazione**

A LIVELLO EMOTIVO

migliora la **regolazione emotiva**

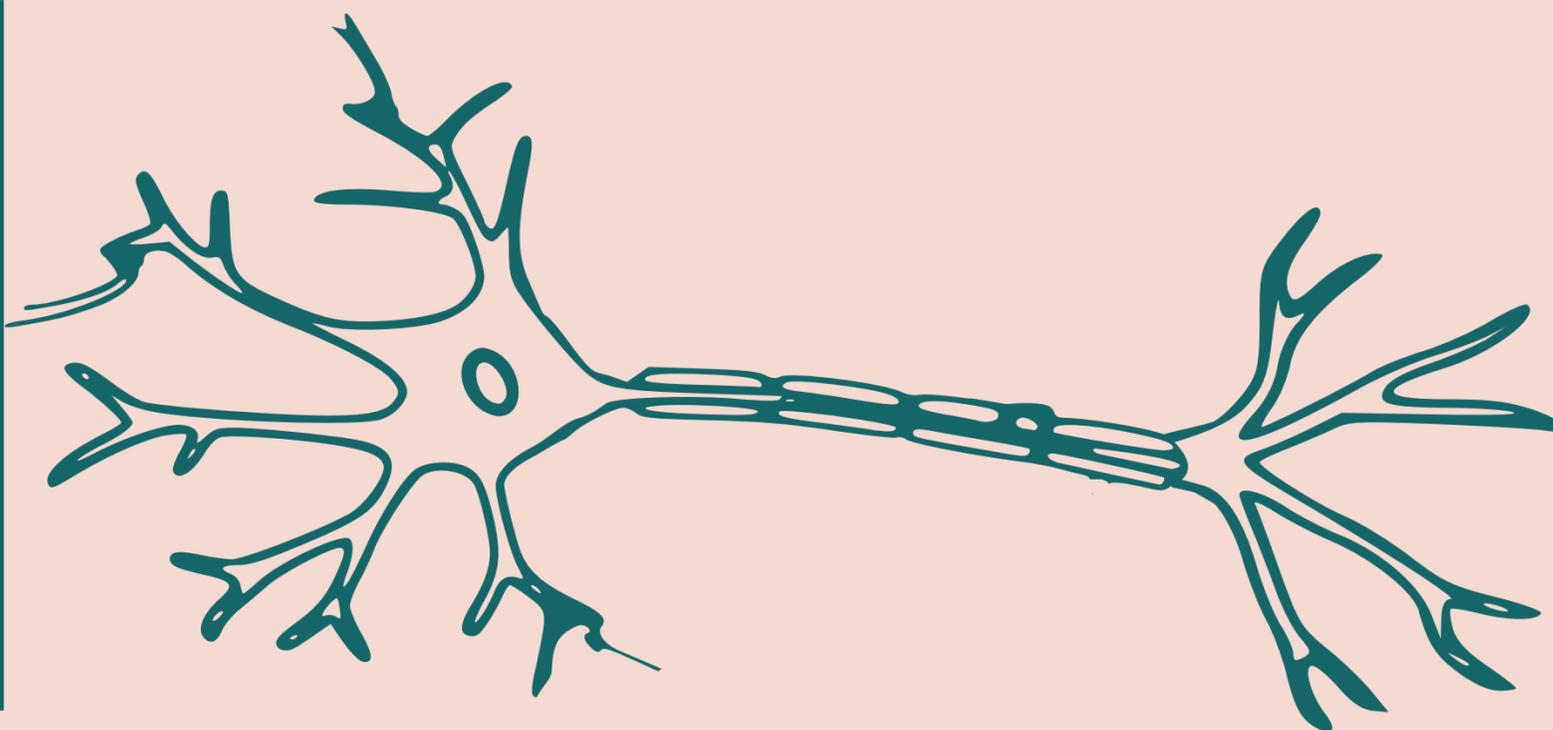
A LIVELLO MENTALE

diminuisce la probabilità di depressione e ansia, aumenta autostima

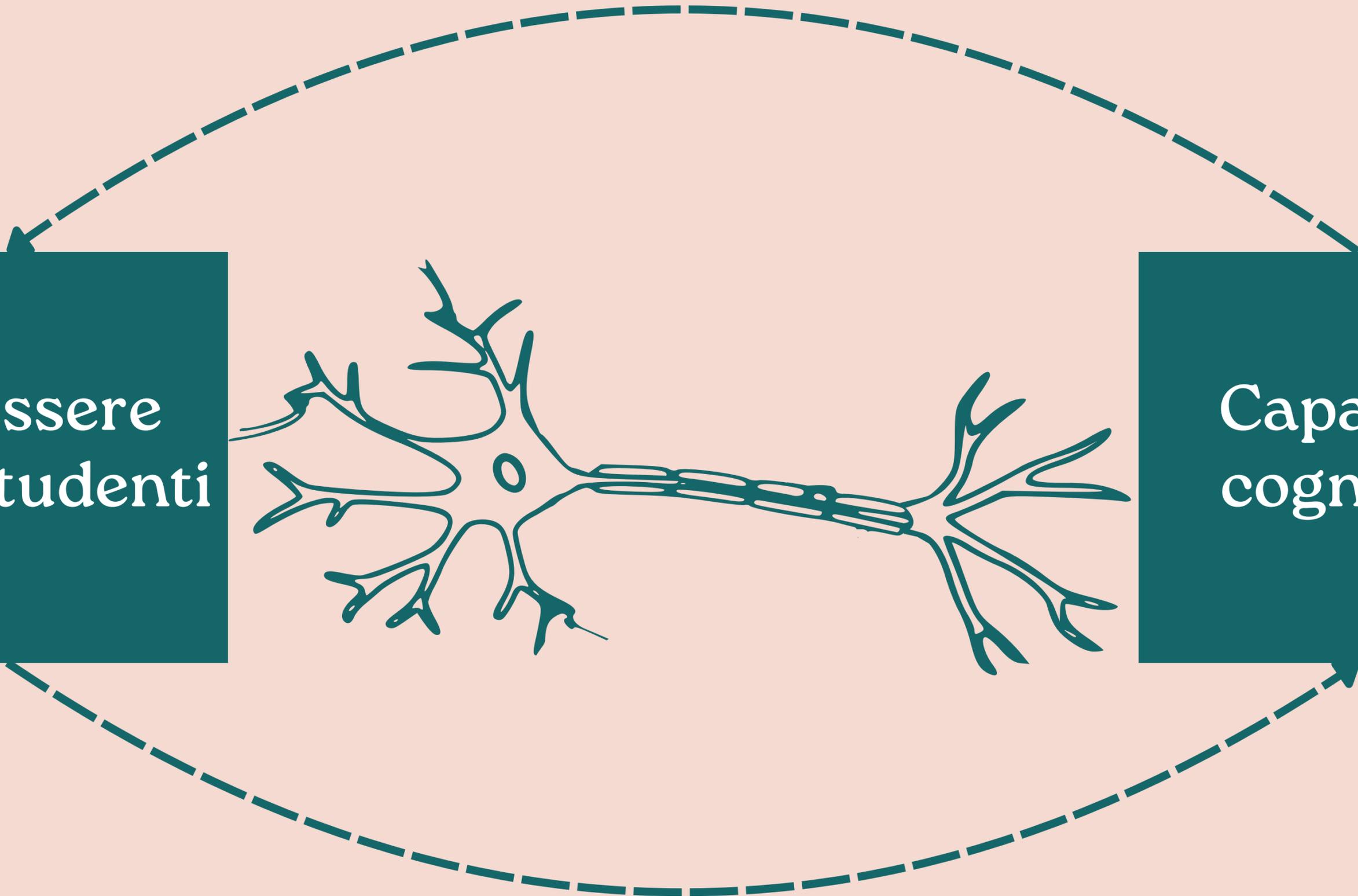
migliora il **funzionamento immunologico**

A LIVELLO BIOLOGICO

Benessere
degli studenti



Capacità
cognitive



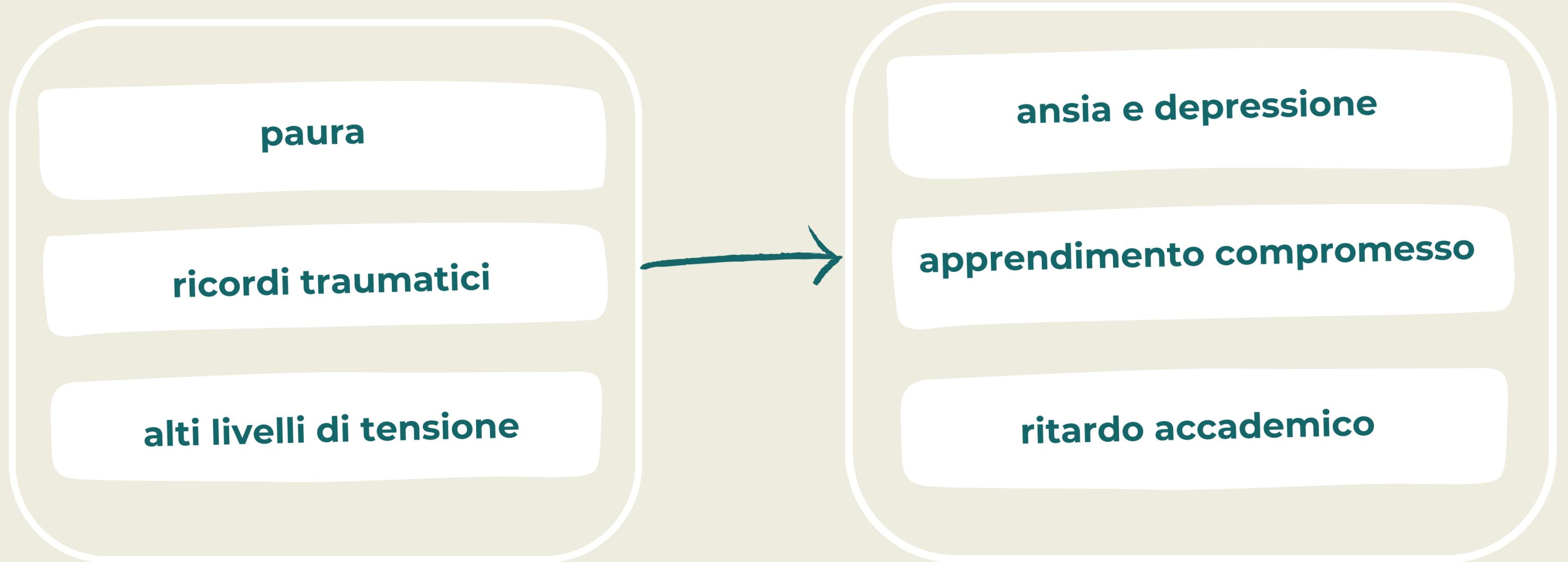
Correlazione tra benessere e cognizione

Studenti di origine migrante spesso avvertono in classe **stati elevati di stress** dovuti ad un clima poco accogliente, a stereotipi o atteggiamenti negativi nei loro confronti, o a barriere all'apprendimento (Hammond, 2015).

Questo disagio può **influenzare negativamente** il loro successo accademico, accentuando le disuguaglianze accademiche e sociali in classe.



Stress in classe



Self-confirming bias



La classe e la scuola multiculturale

A scuola i bambini con background migratorio devono affrontare la possibilità di non essere accettati dalla società ospitante: offrire una classe inclusiva e attenta al **multiculturalismo** può facilitare questo processo (Parmigiani et al., 2023), e può promuovere e preservare l'identità culturale e la diversità di tutti gli studenti e garantire l'accesso equo alle opportunità di apprendimento (Maasum et al., 2014)



(multi)cultura in classe

La **cultura** può essere intesa come un **comportamento appreso e condiviso**, che si riflette in organizzazioni sociali come la politica, religione, l'istruzione, la famiglia, e le idee (Gena et al., 2023).

Nella **scuola multiculturale** la varietà e diversità di culture deve essere considerata come un **vantaggio** intellettuale e **un'opportunità**, piuttosto che come uno svantaggio per la classe (Thomas, 2022).

Le relazioni multiculturali nella classe **riconoscono il pluralismo** culturale e identitario, evitando, tuttavia, fissazioni rigide di appartenenza culturale o stereotipizzazioni (MIUR, 2007).

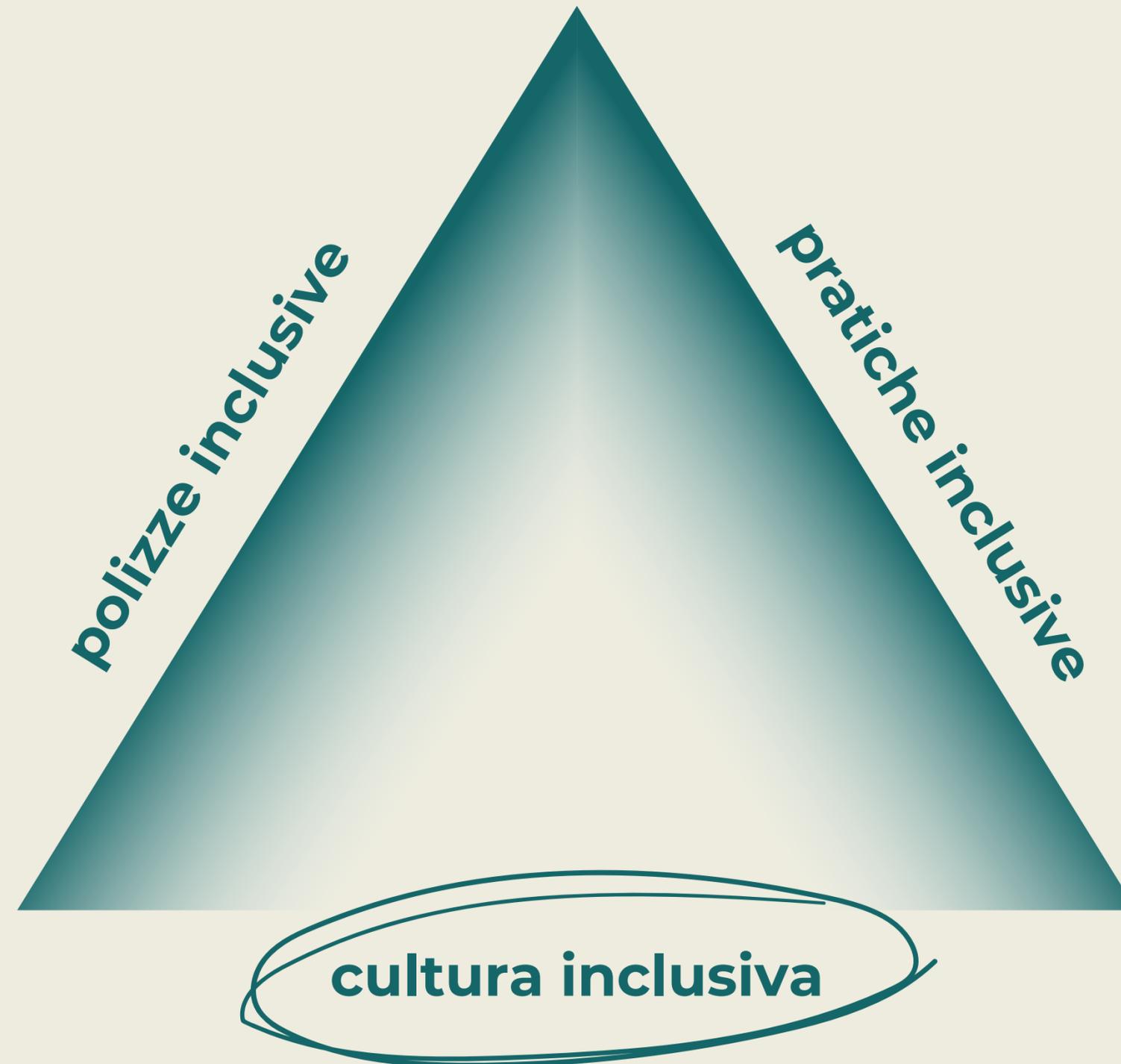
Questo confronto avviene tramite la comunicazione, e si realizza come **relazione interculturale**. L'identità del singolo si apre al dialogo con l'altro, riconoscendo e accettando la sua diversità come valorizzazione e arricchimento della propria identità.

La cultura è fluida e dinamica.

La classe, come contesto sociale fatta di relazioni e pratiche comuni, ha l'opportunità di creare una "**terza cultura**" comune, sotto la guida del docente (Szelei et al., 2019), in cui tutti gli studenti si sentono valorizzati, e partecipano all'apprendimento in maniera equa.



indice dell'inclusione



~~Problemi~~



Bisogni

L'insegnante multiculturale: un profilo attuale e necessario

In veste di **agenti di cambiamento** e **guide** per l'apprendimento nelle proprie classi, gli insegnanti devono essere consapevoli delle diversità tra gli studenti e favorire una comprensione culturale tale, da consentire loro di sviluppare sensibilità verso i compagni di altre culture e, alla fine, di coesistere in armonia in una comunità diversa e inclusiva (Maasum et al., 2014)



Gli insegnanti sono una componente essenziale dell'educazione multiculturale (1).

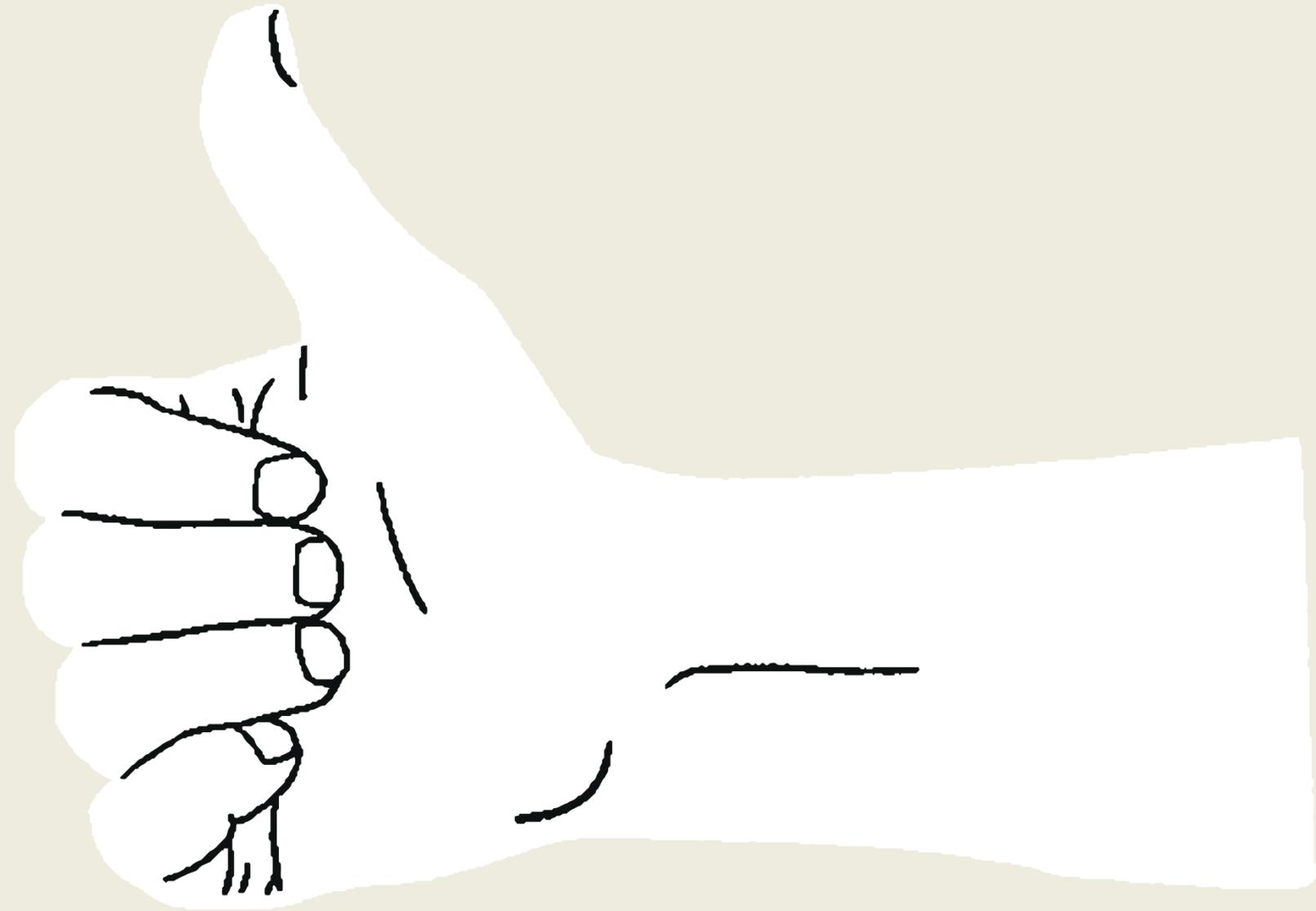
Favorire un'atmosfera di classe in cui il background culturale degli studenti è sia riconosciuto che valorizzato può contribuire a creare le condizioni affinché gli studenti si sentano apprezzati e integrati nella comunità della classe (2).

(1) Gay, 2002

(2) Brown, 2004, citato in Parmigiani et al., 2023

Anche solo un atteggiamento positivo e l'incoraggiamento dell'insegnante può favorire l'inclusione e il benessere degli studenti.

Gli insegnanti assumono il ruolo di agenti di cambiamento sociale, promuovendo una società equa e democratica per tutti i cittadini e studenti (Maasum et al., 2014)



Le competenze

riconoscere i propri **pregiudizi** e
l'etnocentrismo

conoscere il contesto culturale
degli studenti

comprendere il più ampio contesto
sociale, economico e politico del sistema
educativo

utilizzare **strategie di gestione** della
classe culturalmente adeguate

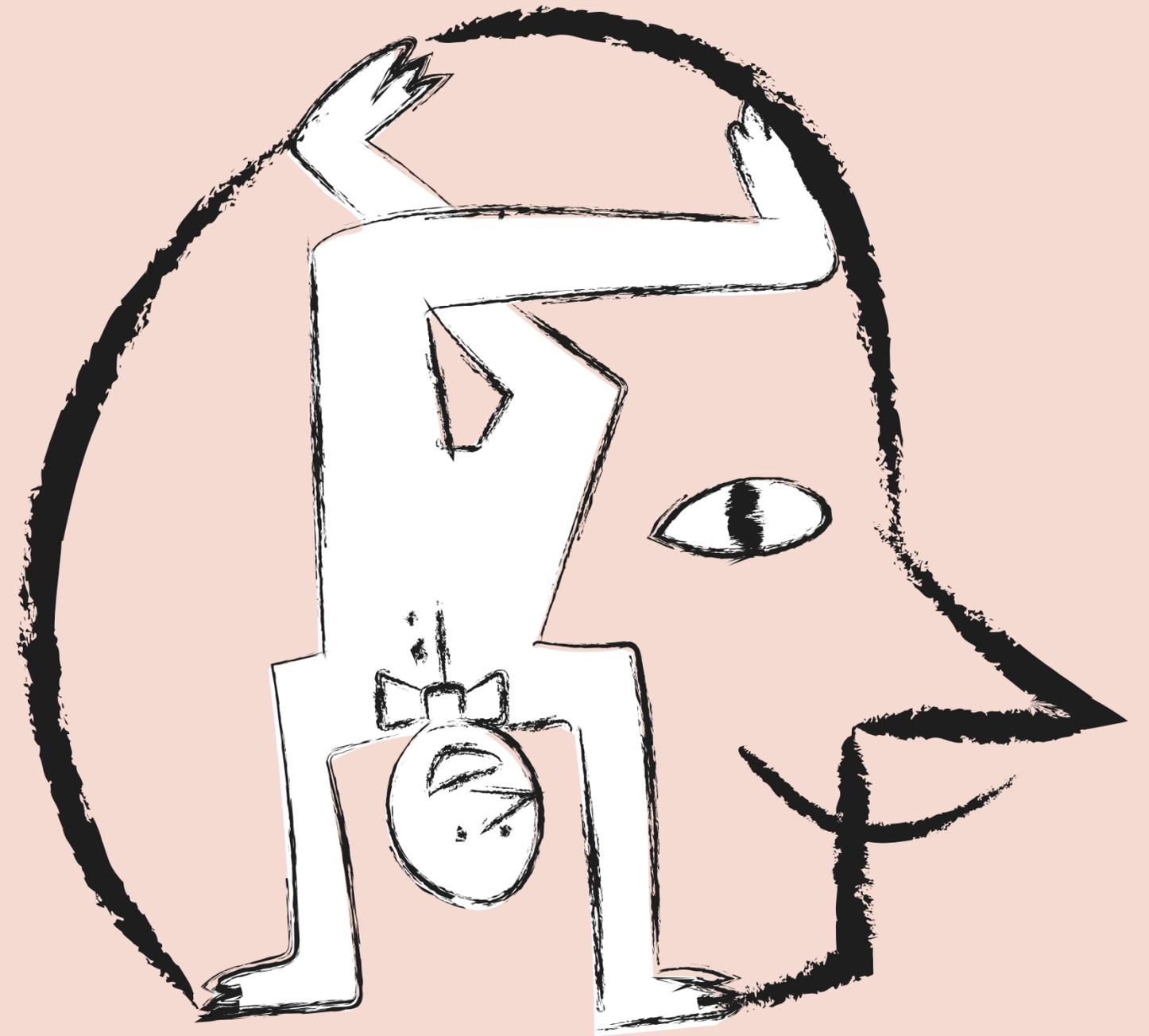
impegnarsi nella costruzione di
comunità di classe attente

Tutte queste competenze possono essere
sviluppate tramite l'utilizzo di strategie
pedagogiche di derivazione indigena o
collettivista

Archetipi e Interfacce Culturali

Hammond (2015) riconosce che una sfida non trascurabile nella scuola multiculturale è rappresentata dal **numero di culture diverse** presenti nelle classi. Queste influenzano l'apprendimento dell'allievo in quanto esiste un forte legame tra la propria cultura e il modo in cui gli studenti pensano e imparano (Thomas, 2022).

Emerge quindi una difficoltà nel rispondere e rapportarsi alle molteplici culture, modi di pensare e apprendere presenti in classe.



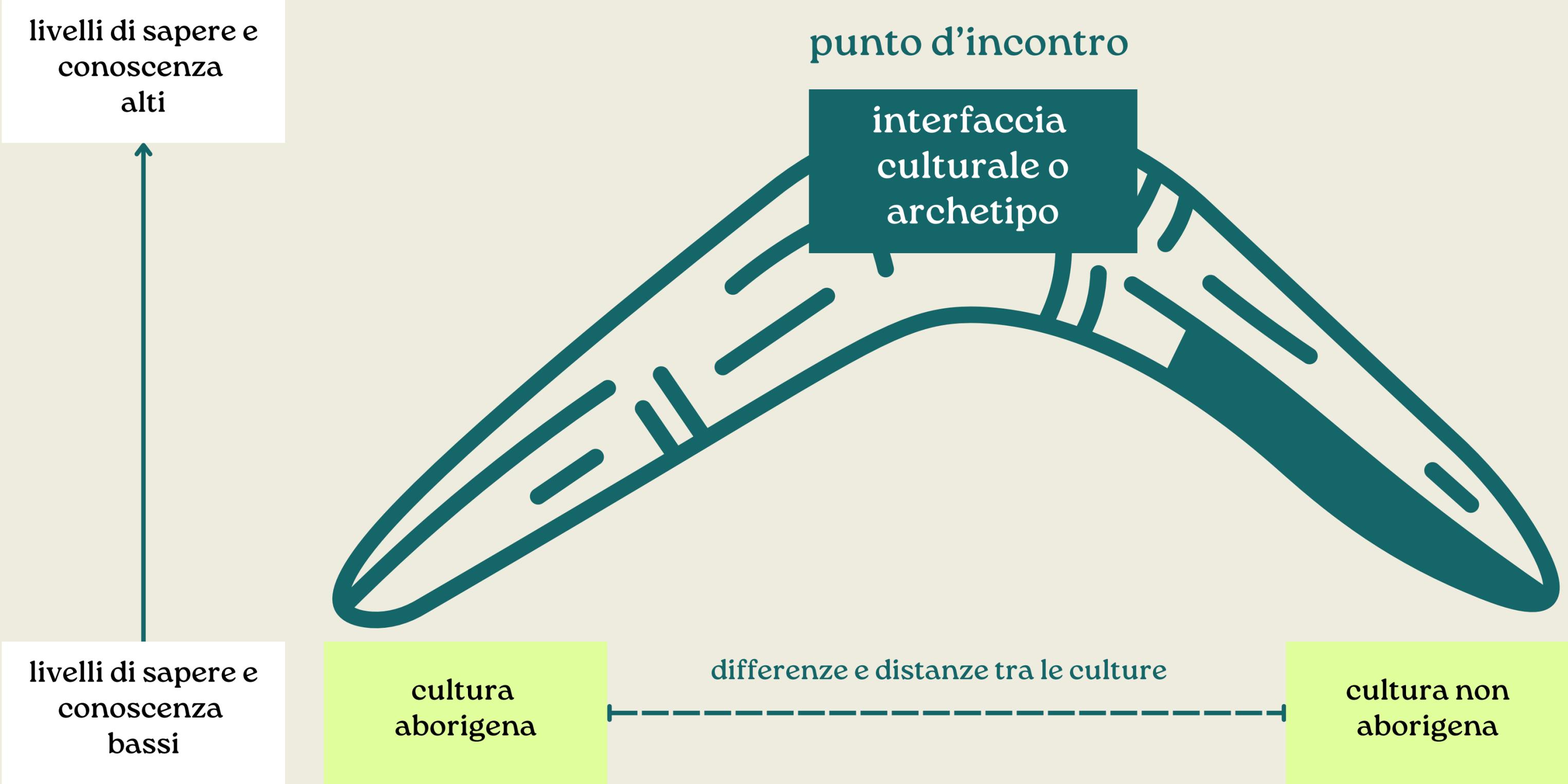
Archetipi

Secondo **Hammond** (2015), gli archetipi culturali sono **modelli comuni** che rappresentano punti di partenza che contribuiscono a rendere l'insegnamento multiculturale più gestibile in una classe diversificata. La parola archetipo deriva dalla parola radice archein, che significa "originale o vecchio", e la parola typos, che significa "modello, o tipo".

Interfacce

Nella sua tesi sulla pedagogia aborigena, **Yunkaporta** (2009), delinea quelle che sono interfacce culturali, ossia **richiami comuni** a livelli più alti della conoscenza. Osservando le diverse culture del mondo ad un livello superficiale, notiamo solo differenze; sintetizzando invece il sapere ad un ordine superiore, troviamo un sistema olistico, complesso, e connesso, e soprattutto comune.

L'illustrazione (Yunkaporta, pp. 4, 2009,) rivela una matrice a "boomerang" della conoscenza al livello dell'interfaccia culturale. A livelli "bassi" del sapere, distinguiamo le conoscenze tra aborigene (o indigene) e non-aborigene. Mentre a livelli "più alti" del sapere, troviamo l'interfaccia culturale (definito da Yunkaporta, 2009), o l'archetipo pedagogico (definito da Hammond, 2015).



**canto e tradizioni
orali**

punto d'incontro

**interfaccia
culturale o
archetipo**

**rappresentazioni
non-linguistiche**

narrazione

**momenti ludici
in classe**

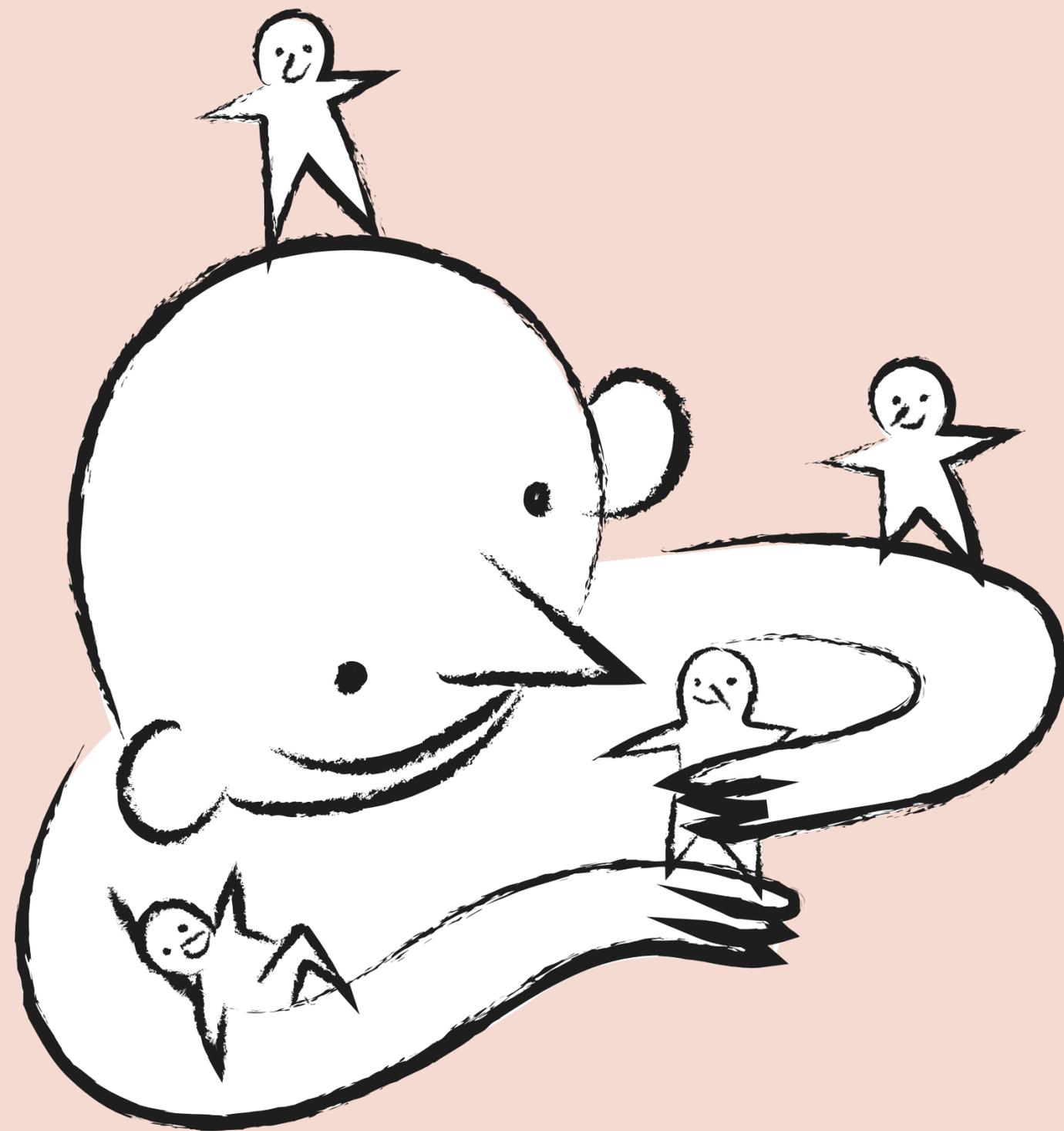
**importanza delle
relazioni**

**risoluzione del
conflitto**

Collettivismo e individualismo

Alcune ricerche sociali e pedagogiche definiscono due grandi modelli culturali distinti: uno **individualista**, e uno **collettivista**.

In ambito educativo, questo binario può essere applicato nella classe multiculturale come una possibile **chiave di lettura**: studenti appartenenti culturalmente a uno dei due modelli avranno stili e preferenze di comunicazione e di apprendimento diversi (Tan & Gon, 2006).

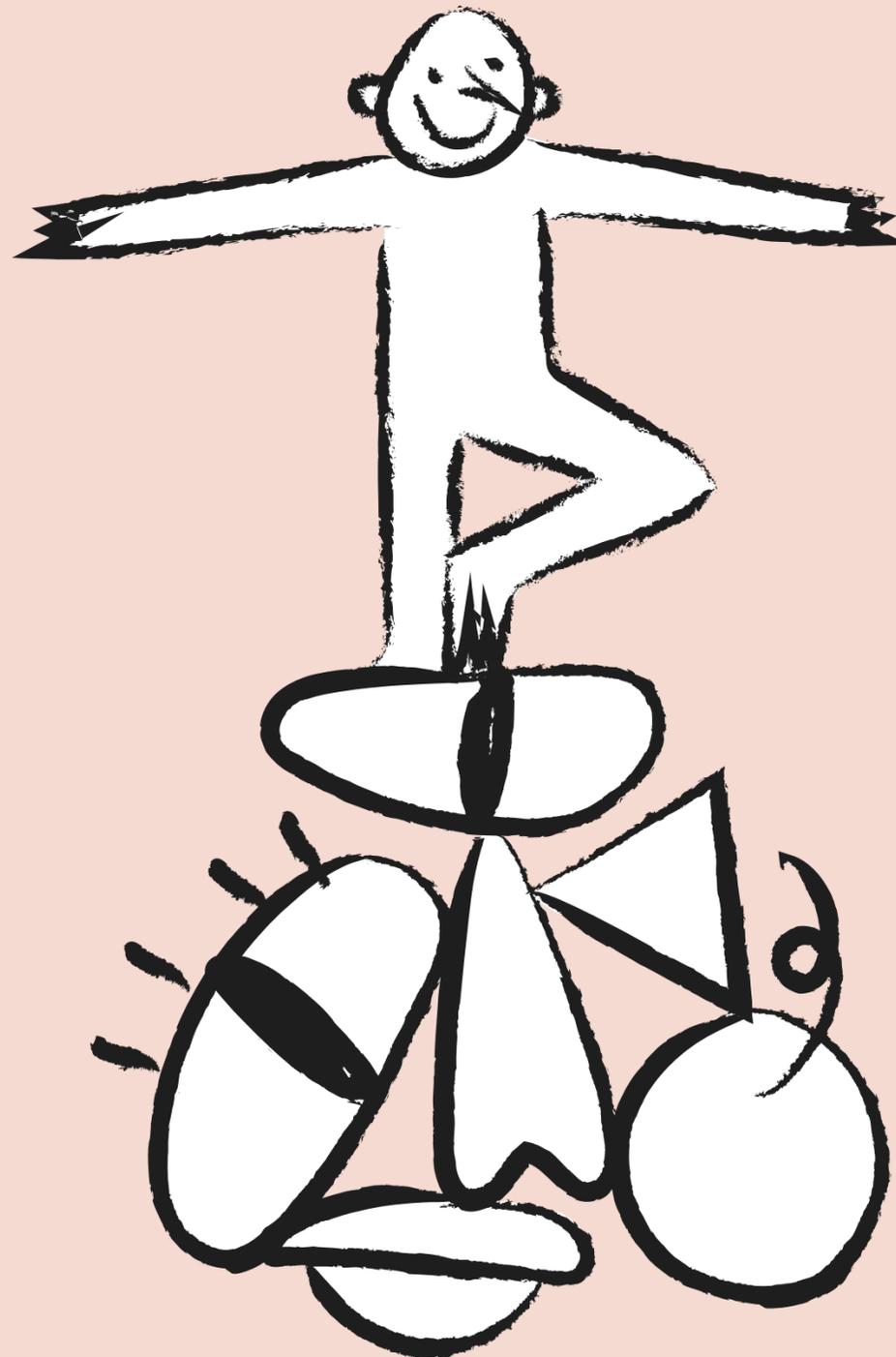


**Culture Collettive e
Società Tribali**

**Culture Individualiste e
Società Industriali**

Africa
Asia e Medio Oriente
America Latina

Stati Uniti
America del Nord
Europa



Cultura collettiva	Cultura individualista
Focus sull'interdipendenza e successo del gruppo	Focus sull'indipendenza e successo individuale
Enfatizza l'importanza della saggezza collettiva	Enfatizza l'autosufficienza personale
L'apprendimento avviene tramite le interazioni di gruppo e il dialogo	L'apprendimento avviene tramite lo studio individuale
Collaborativo	Competitivo
Relazionale	Tecnico/Analitico

Società tribale	Società industriale
Piccoli gruppi	Grandi gruppi
Cooperazione	Individualismo
Uguaglianza e correttezza	Gerarchia di dominanza
Processo decisionale democratico	Regole imposte e fatte rispettare
Coesione	Competizione

Le scuole rimangono una delle poche istituzioni a struttura formalmente collettivista

dove difatti però metodologie e curriculum tendono all'individualizzazione e atomizzazione degli studenti, ad esempio premiando lo sforzo e l'apprendimento individuale, o incentivando la competizione tra studenti.



tendiamo ad essere
stressati quando
operiamo in un contesto
“industriale”

Secondo Cozolino (2013) i nostri
cervelli hanno una **neuroanatomia**
e **neurobiologia** che rispecchia
istinti sociali tribali e collettivisti

impariamo meglio in
contesti che rispecchiano
le nostre origini tribali e
collettiviste

Descriviamo un uovo!

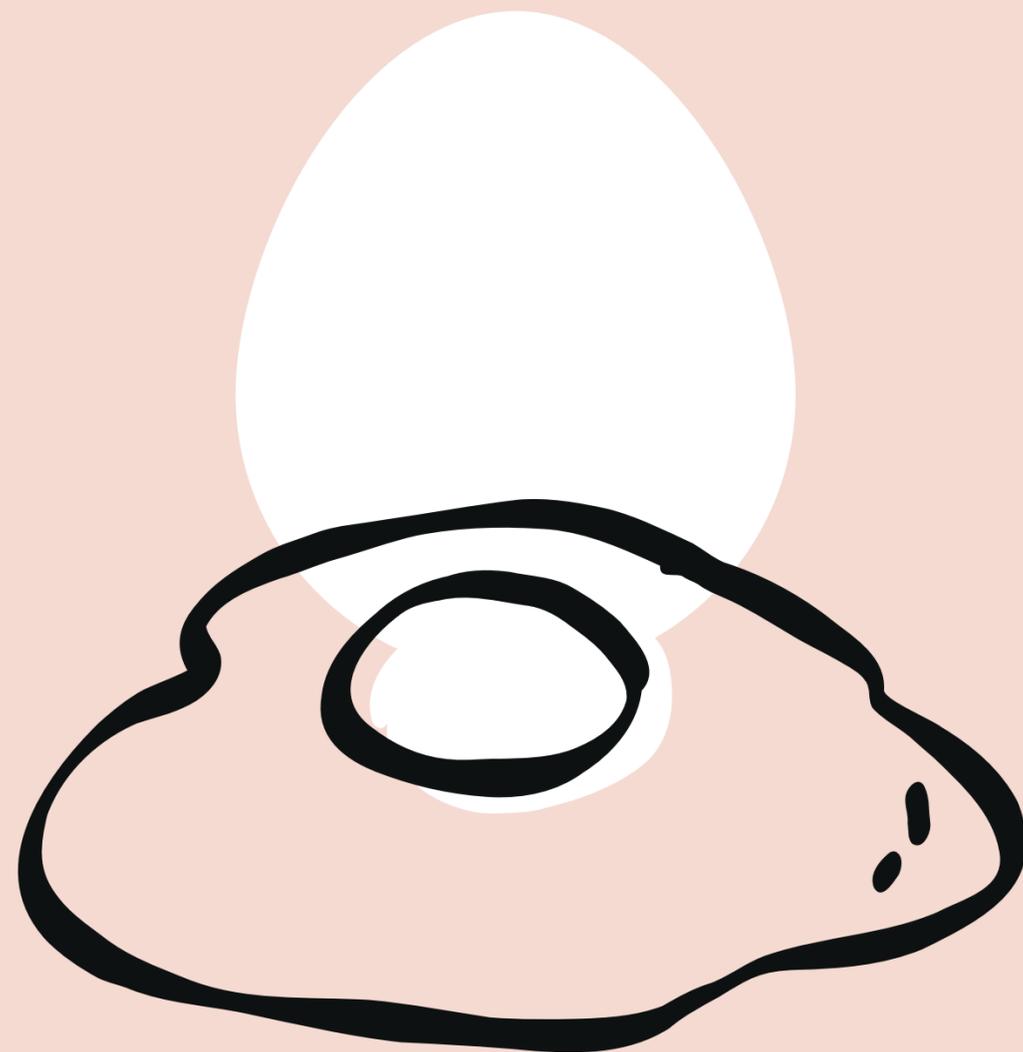
Una maestra di asilo mostra alla sua classe un uovo di pollo che sta per schiudersi. Ne spiega le proprietà fisiche e **chiede ai bambini di descrivere le uova.**

Uno dei bambini insiste nel raccontare di come le cucina con sua nonna, ma l'insegnante ignora questi commenti a favore di un bambino che spiega come le uova appaiono bianche e gialle quando sono rotte (Greenfield *et al.*, 1999)



Culture Collettive e Società Tribali

l'uovo è associato ad
una storia personale,
dandogli significato in
connessione con le
interazioni sociali



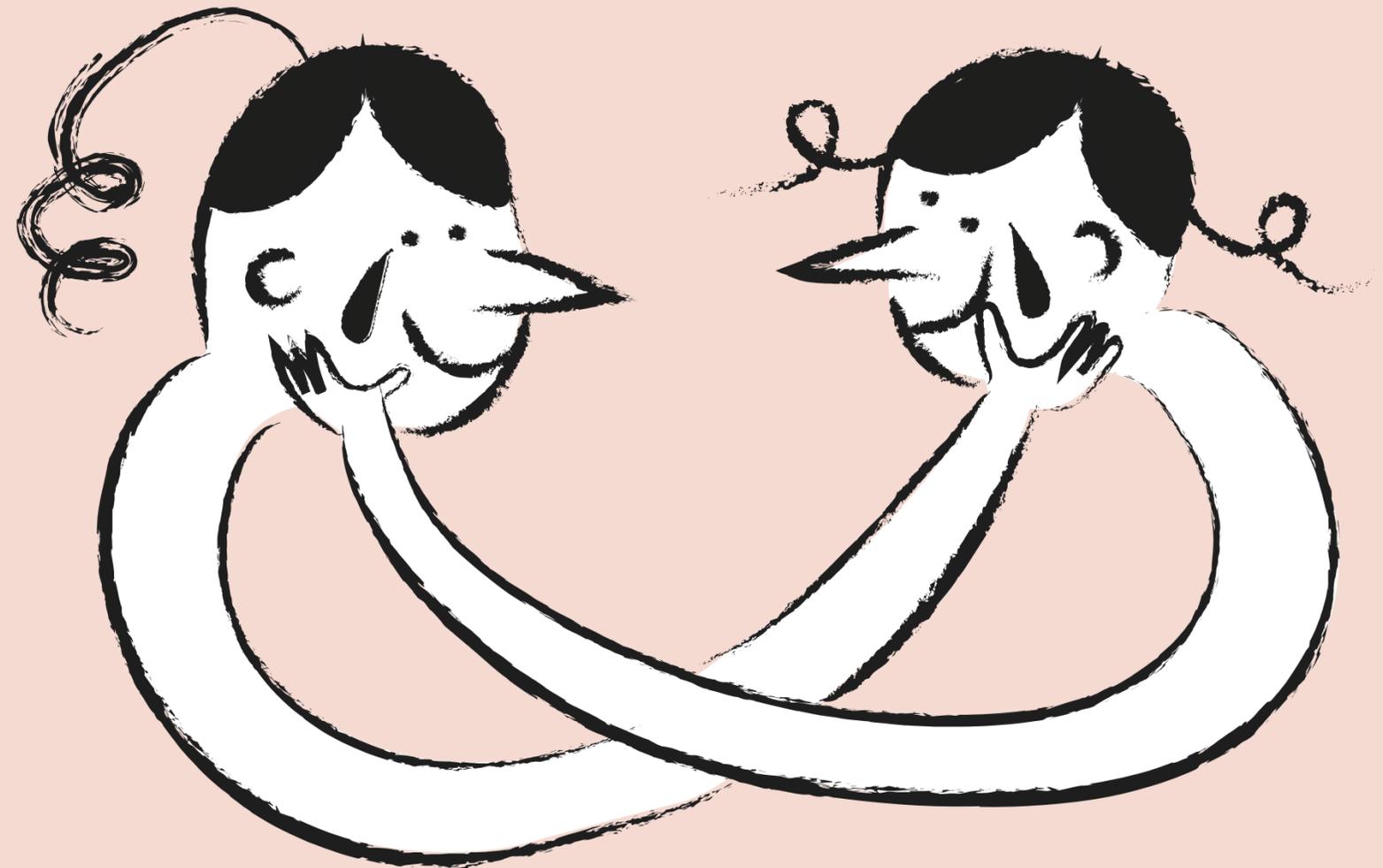
Culture Individualiste e Società Industriali

uovo come entità fisica
isolata, senza valore
come elemento di
connessione tra le
persone nelle relazioni
sociali

Le relazioni autentiche in classe

La scuola rappresenta un ambito di sviluppo e crescita molto importante per i giovani. Alcuni studi riscontrano che gli studenti di origine migrante segnalano livelli bassi di appartenenza scolastica (Houtte e Stevens, 2009; Cortina et al., 2017), e spesso le relazioni in classe si formano in maniera segregata, su basi etniche.

La comunicazione e le relazioni interculturali in classe devono quindi essere **motivate** ed **incoraggiate intenzionalmente** affinché si formino.



Occorre operare sul piano affettivo e relativo, promuovendo il contatto, condivisione, collaborazione e cooperazione in classe (1)

Costruire relazioni sociali positive in classe contribuisce a segnalare al cervello degli studenti un senso di sicurezza che rende possibile anche l'apprendimento. Agli insegnanti spetta la responsabilità di creare le condizioni giuste per un apprendimento ottimale, modellando comportamenti rispettosi e rapporti positivi in classe (2)

(1) Li et al., 2022

(2) Hammond, 2015

A livello fisiologico...

Un clima di classe positivo, sentirsi apprezzati, fiducia reciproca, gesti di affetto da parte degli altri...

OSSITOCINA

Regola e mantiene 'calma' l'amigdala, permettendo alla corteccia prefrontale di concentrarsi su comportamenti cognitivi complessi

Un clima di classe ostile, poco accogliente o che genera ansia, insicurezze emotive o fisiche

CORTISOLO

Ridotta capacità di svolgere compiti cognitivi complessi, deficit della memoria a breve termine, vulnerabilità a stress e traumi futuri.

Tradizioni orali: strategie di attenzione e memoria

Molte culture collettiviste si sono affidate alla **parola parlata** per trasmettere, preservare e riprodurre la conoscenza di generazione in generazione, raccontando storie e codificando la conoscenza (Hammond, 2015). Queste forme di elaborazione, dove la conoscenza si insegna e trasmette attraverso la storia, il canto, il movimento, le ripetizioni, e discorsi dialogici, fanno affidamento sul sistema di memoria del cervello (*ibid.*) e coinvolgendo l'attenzione e partecipazione dello studente, creando una **connessione** tra chi ascolta e chi parla.



Strategie

raccontare **storie**

usare il **canto** per ripetere un concetto o attirare l'attenzione

usare un **battito ritmato** (es di mani) per attirare l'attenzione

usare una **chiamata e risposta** con gli studenti

introdurre **musica** per scandire momenti della lezione



Classroom Chant



Share



Watch on  YouTube



La narrazione

La narrazione rappresenta una delle forme di insegnamento e apprendimento più fondamentali e potenti (Hammond, 2015), e svolge una funzione essenziale nella memorizzazione, regolazione emotiva e può anche incentivare la coesione e integrazione sociale in classe (Cozolino, 2013).

Carl Gustav Jung nel 1959 sostiene che ci sono alcuni tipi di storie e simboli che sono uniformi in tutte le culture globali, e che invocano risposte potenti da parte nostra (Cormick, 2019).



Il cervello umano si è evoluto parallelamente alla pratica della narrazione, alle strutture narrative e alle storie epiche, così come narrate nelle culture di tutto il mondo. (1)

Non è quindi sorprendente che le neuroscienze stanno iniziando a rivelare come il nostro cervello risponda in modo peculiare alle storie, essendo naturalmente predisposto a comprendere e apprezzare le storie. (2)

(1) Cozolino, 2013

(2) Hammond, 2015

aumenta la probabilità di
ricordare le informazioni (1)

Narrazione

studi citati da Cormick, 2019

riduce le
controargomentazioni (2)

è molto più **convincente** di
semplici dati (4)

aumenta il
coinvolgimento (3)

fa sentire alle persone che
l'esperienza descritta è la loro
(4)

(1) Graesser et al., 1980
(2) Green e Brock, 2000
(3) Dahlstrom, 2014
(4) Niemand, 2018

Strategie

raccontare **storie** come introduzione ad una lezione

raccontare **storie** come icebreaker conoscitivi

usare **storie per spiegare** concetti

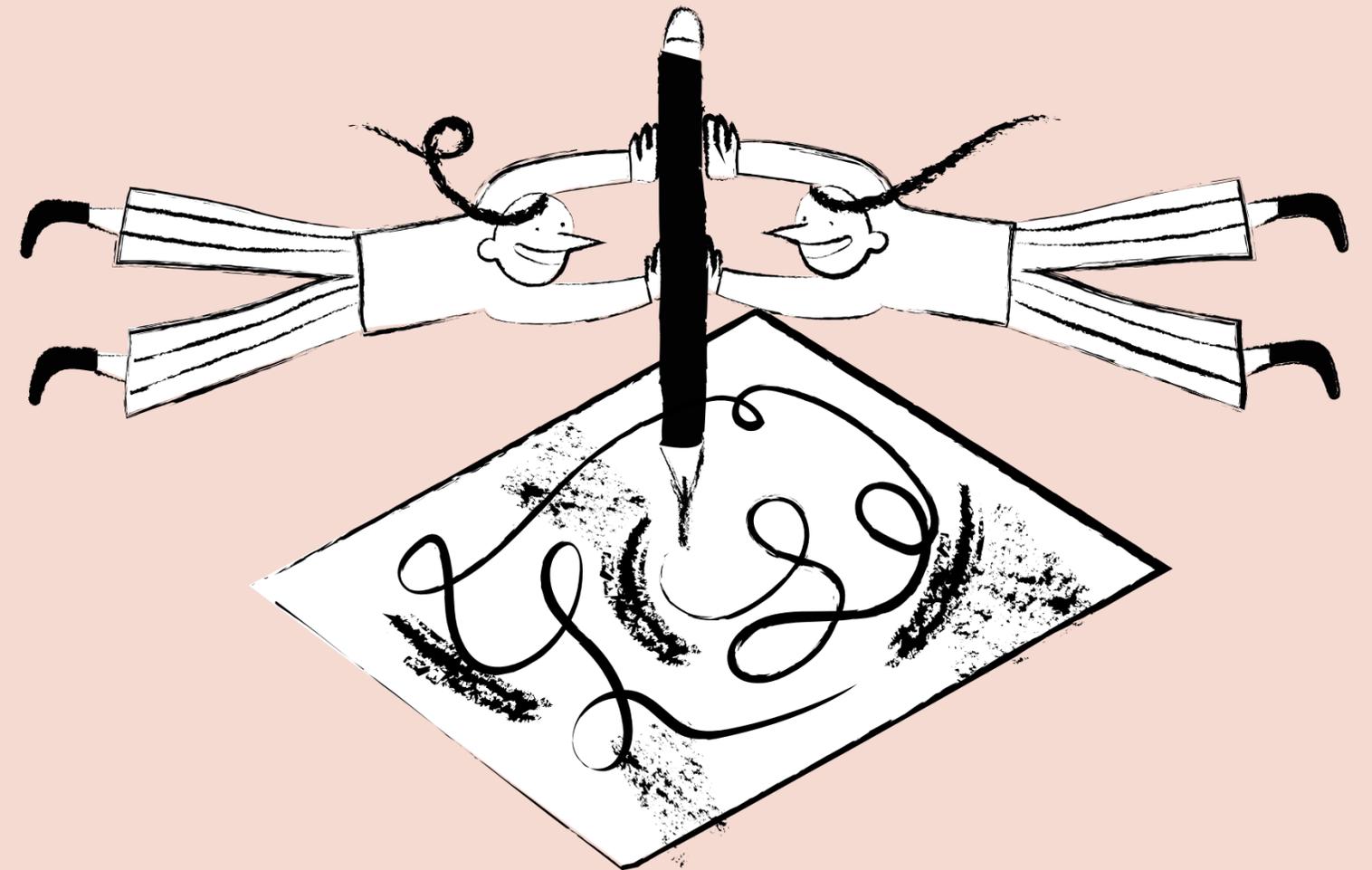
assegnare **compiti o consegne** che impiegano l'uso della narrazione

usare storie, fiabe o favole come momenti ludici in classe

Rappresentazioni non linguistiche

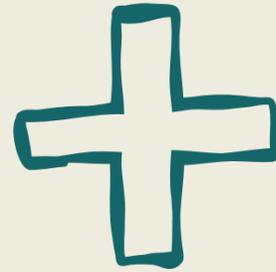
L'utilizzo di rappresentazioni non linguistiche stimola l'attività cerebrale e facilita l'elaborazione delle informazioni: le immagini vengono infatti elaborate a una velocità doppia rispetto alle parole (Hammond, 2015).

La creazione di rappresentazioni visive è coerente con i modi in cui le informazioni vengono elaborate dai cervelli, rispettando le differenti caratteristiche culturali (*ibid.*), e sono elementi che si collocano saldamente nell'interfaccia tra le culture aborigene/indigene e non (Yunkaporta, 2009).



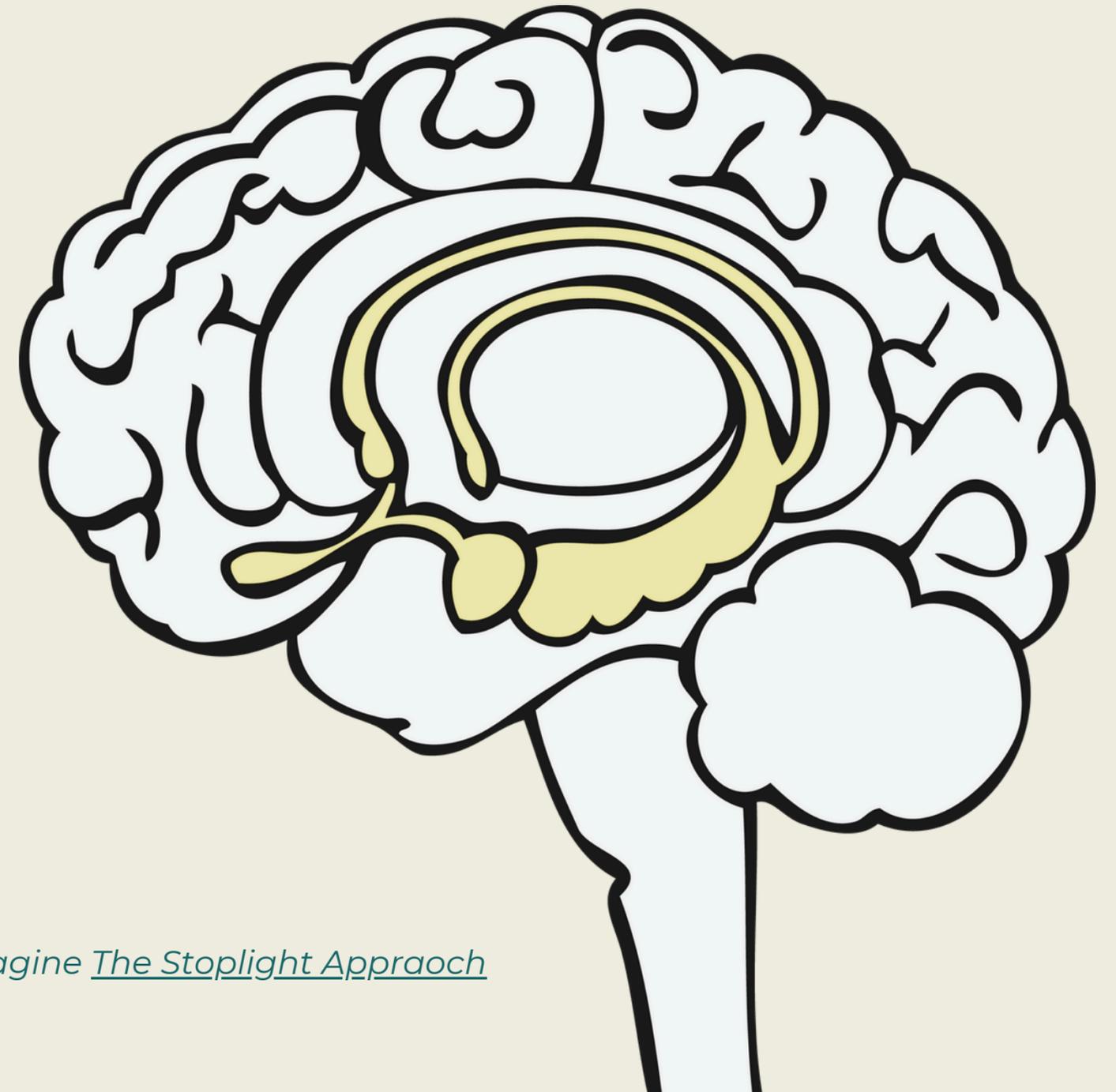
Sistema Limbico

EMOZIONI



COGNIZIONE

elaborazione delle
informazioni senza
parole



Fonte Immagine [The Stoplight Approach](#)

Strategie

immagini

timeline

simboli

infografici

mappe concettuali

organizzatori grafici

L'apprendimento non è una progressione lineare di fatti memorizzati, ma è considerato un viaggio: questi viaggi possono essere registrati come una mappa visiva.

Da semplici mappe mentali e linee del tempo a enormi pezzi colorati che coprono intere pareti, mappando unità o addirittura un intero anno di lavoro, le mappe permettono anche di navigare visivamente attraverso il processo di apprendimento in maniera autonoma

Momenti ludici in classe

Freud vedeva nel gioco il primo crogiolo dell'espressione di sé, mentre Bettelheim (1987) riteneva che il gioco dei bambini ci aiutasse a imparare come loro vedono il mondo (Cozolino, 2013).

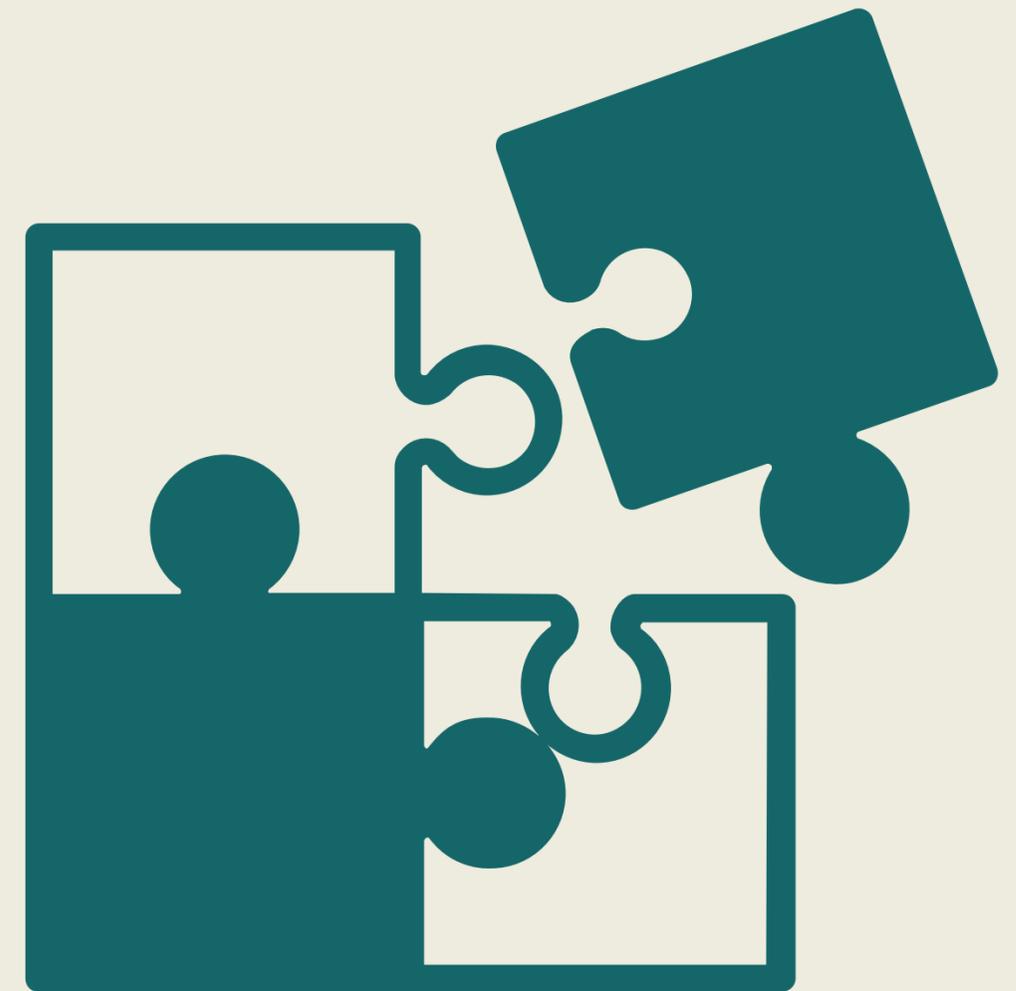
Il gioco fornisce esperienze di apprendimento che si traducono in un ampliamento dei repertori comportamentali negli animali sociali e in un ampliamento delle capacità astratte negli esseri umani (Baldwin & Baldwin, 1974, citato in Cozolino, 2013).



Uno studio

Uno studio recente condotto su studenti ucraini rifugiati nelle scuole italiane (Parmigiani et al., 2023) evidenzia l'importanza dell'accoglienza e dell'integrazione in classe, in un'atmosfera calorosa e serena.

Giochi e attività di socializzazione sono stati impiegati per mettere a proprio agio gli studenti sfollati, e molti insegnanti hanno sottolineato l'importanza di organizzare attività collaborative in piccoli gruppi, basate sulle interazioni tra pari tra gli studenti.



Momenti ludici

Uno studio recente condotto su studenti ucraini rifugiati nelle scuole italiane (Parmigiani et al., 2023) evidenzia l'importanza dell'accoglienza e dell'integrazione in classe, in un'atmosfera calorosa e serena.

Giochi e attività di socializzazione sono stati impiegati per mettere a proprio agio gli studenti sfollati, e molti insegnanti hanno sottolineato l'importanza di organizzare attività collaborative in piccoli gruppi, basate sulle interazioni tra pari tra gli studenti.



Strategie

giochi come **revisione**
(es: Kahoot)

umorismo per ridurre ansia in
classe

giochi come **icebreaker**

giochi come **pausa** o per
scandire una lezione

giochi come **strumento di**
valutazione

giochi come **pausa** o per
scandire una lezione

Risoluzione del conflitto

Il conflitto è una componente inevitabile della società, ed è fondamentale imparare a gestirlo in modo **costruttivo**.

Gli insegnanti possono fornire contesti in cui la **condivisione** del processo decisionale e la soluzione dei problemi sono incoraggiate, creando opportunità per gli studenti di **esplorare se stessi e i propri valori**. È opportuno utilizzare una varietà di metodi di insegnamento adattabili a differenti stili di apprendimento.



Strategie

negoziazione tra le parti

prevenzione del conflitto

risoluzione congiunta dei
problemi

modellare comportamenti
desiderati agli studenti

consenso tra le parti

risoluzioni **riparative**,
non punitive

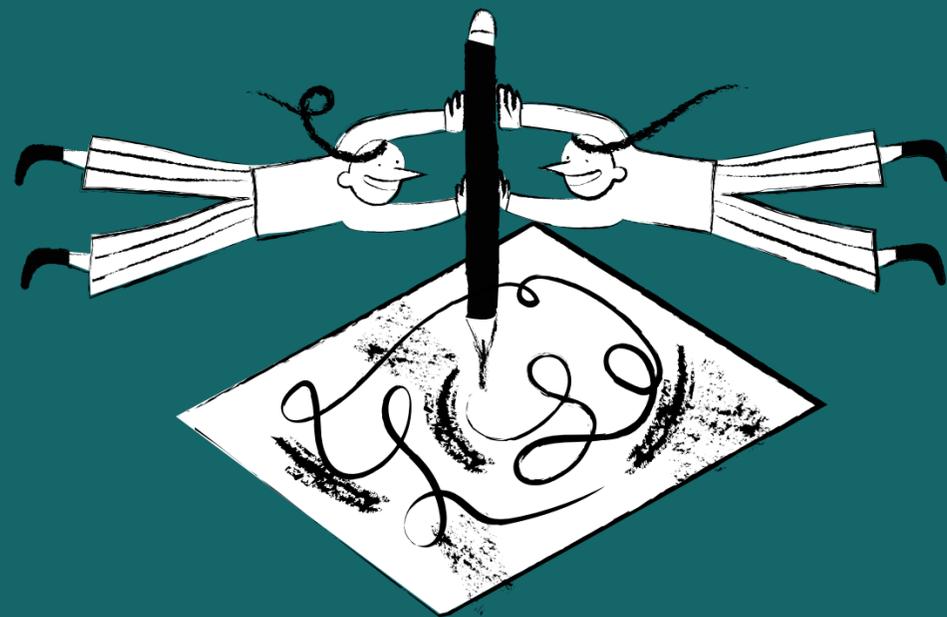
Conclusioni

La scuola italiana sta affrontando una **fase di necessaria integrazione** per gli studenti di origine migrante. Molti fattori hanno **ostacolato** e stentato il progresso in questo contesto, causando ingiustizie educative.

Gli attori e agenti di cambio principali in questa fase educativa sono i **docenti**, che rappresentano una componente fondamentale della classe multiculturale. Non tutti i corsi di formazione per insegnanti tuttavia li preparano adeguatamente per affrontare le necessità degli studenti, e spesso si ritrovano da soli in un contesto di **disuguaglianze** e **ingiustizie educative**.

Usando **strategie pedagogiche di culture collettiviste e indigene**, per cui non si necessita una particolare formazione, i docenti italiani possono favorire l'integrazione e il successo accademico di studenti di origine migrante. Queste strategie pedagogiche hanno dimostrato di avere una validità ed efficacia anche dal punto di vista neurocognitivo, in quanto esiste una correlazione tra benessere e capacità cognitive degli studenti.

Bibliografia



- Ateh C.M., Ryan L.B., (2023). Preparing teacher candidates to be culturally responsive in classroom management. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 100455.
<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100455>
- Barcham, M. (2022). Decolonizing Public Healthcare Systems: Designing with indigenous peoples. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 8(4), 454–472.
<https://doi.org/10.1016/j.sheji.2022.10.004>
- Bitsani, E. (2014). Promoting traditions of multicultural communities as a tool for social cohesion in Trieste, Italy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 148, 412–419.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.060>
- Booth, T. & Ainscow, M., (2011) *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE.
- Borrini, C. (Ed.). (2019). *Gli alunni con cittadinanza Non Italiana a.s. 2018/2019*. MIUR.
https://www.miur.gov.it/documents/20182/2447435/Notiziario+Alunni+con+Cittadinanza+non+italiana+A.S.+2018_2019.pdf/ad84f9fc-efe5-46bd-2aa4-091b81727197?version=1.0&t=1593701066178

- Buck, D., Luna, J., Poiner, J., & Murray, J. (2023, June 12). The agonizing individualism of Progressive Education. The Thomas B. Fordham Institute. <https://fordhaminstitute.org/national/commentary/agonizing-individualism-progressive-education>
- Cipriano, C., & McCarthy, M. F. (2023). Towards an inclusive social and emotional learning. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 2, 100008. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2023.100008>
- Cormick, C. (2019). Who doesn't love a good story? — what neuroscience tells about how we respond to narratives. *Journal of Science Communication*, 18(05). <https://doi.org/10.22323/2.18050401>
- Cortina, K. S., Arel, S., & Smith-Darden, J. P. (2017a). School belonging in different cultures: The effects of individualism and power distance. *Frontiers in Education*, 2. <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00056>
- Cozolino, L. J. (2013). *The Social Neuroscience of Education: Optimizing Attachment and learning in the classroom*. Norton
- Denston, A., Martin, R., Fickel, L., & O'Toole, V. (2022). Teachers' perspectives of social-emotional learning: Informing the development of a linguistically and culturally responsive framework for social-emotional wellbeing in Aotearoa New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103813. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103813>
- Dusi, P., Rodorigo, M., & Aristo, P. A. (2016). What intercultural competencies do Italian primary teachers need? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 576–584. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.051>

- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Fabretti, V., & Taviani, S. (2019). Immerse - Integration Mapping Of Refugee And Migrant Children In Schools And Other Experiential Environments in Europe. Save The Children Italia. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/immerse-ricerca-qualitativa-la-co-creazione-di-indicatori-di-integrazione.pdf>
- Fabris, M. A., Lin, S., & Longobardi, C. (2023). A cross-cultural comparison of teacher-student relationship quality in Chinese and Italian teachers and students. *Journal of School Psychology*, 99, 101227. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101227>
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Gena, A. M., & Jarra, K. I. (2023). An appraisal of the practice of indigenous conflict resolution mechanisms in building a culture of peace in Bale Zones, Oromia National Regional State, Ethiopia. *Heliyon*, 9(4). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14970>
- Green, M. C. (2004). Storytelling in teaching. Association for Psychological Science - APS. <https://www.psychologicalscience.org/observer/storytelling-in-teaching>
- Greenfield, P. M., Rothstein-Fisch, C., & Trumbull, E. (1999a). Bridging cultures with Classroom Strategies. ASCD. <https://www.ascd.org/el/articles/bridging-cultures-with-classroom-strategies>

- Hammond, Z. (2015). Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students. Corwin, a SAGE Company.
- Hedegaard, M. (2011). The dynamic aspects in children's learning and development. *Motives in Children's Development*, 9–27. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139049474.003>
- Hossain, S., O'Neill, S., & Strnadová, I. (2022). What constitutes student well-being: A scoping review of students' perspectives. *Child Indicators Research*, 16(2), 447–483. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09990-w>
- Kaplan-Liss, E., Mitchell, L., Crossno, C., & Lantz-Gefroh, V. (2022). Finding the story. *Journal of Clinical and Translational Science*, 6(1). <https://doi.org/10.1017/cts.2022.6>
- Kohn, A. (2008). *Progressive Education: Why It's Hard to Beat, But Also Hard to Find*. Independent School. <https://www.alfiekohn.org/article/progressive-education/>
- Maasum, T. N., Maarof, N., & Ali, M. M. (2014). Addressing student diversity via culturally responsive pedagogy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 134, 101–108. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.227>
- Nanni, A., & Curci, S. (2005). *Buone pratiche per fare Intercultura*. EMI.
- Noel, L.-A., Ruiz, A., van Amstel, F. M. C., Udoewa, V., Verma, N., Botchway, N. K., Lodaya, A., & Agrawal, S. (2023). Pluriversal Futures for Design Education. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 9(2), 179–196. <https://doi.org/10.1016/j.sheji.2023.04.002>

- Omizzolo, M. (2022, November 22). La Scuola Italiana Tra disuguaglianze e Precariato. L'Eurispes. <https://www.leurispes.it/scuola-italiana-tra-disuguaglianze-e-precariato/>
- OpenPolis. (2021, October 4). Gli studenti stranieri sono più spesso vittime dei bulli rispetto agli Italiani. Openpolis. <https://www.openpolis.it/numeri/gli-studenti-stranieri-sono-piu-spesso-vittime-dei-bulli-rispetto-agli-italiani/>
- OpenPolis. (2022a, February 7). La Sfida dell'inclusione. Openpolis. <https://www.openpolis.it/esercizi/i-minori-stranieri-in-italia/>
- OpenPolis. (2022b, March 21). Gli stranieri nelle Scuole Italiane. Openpolis. <https://www.openpolis.it/gli-stranieri-nelle-scuole-italiane/>
- OpenPolis. (2023, August 3). Che cos'è l'abbandono scolastico. Openpolis. <https://www.openpolis.it/parole/che-cose-labbandono-scolastico/>
- Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2007). La via Italiana per la Scuola Interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Archivio dell'area istruzione – MIUR. https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf
- Parmigiani, D., Spulber, D., Ambrosini, A., Molinari, A., Nicchia, E., Pario, M., Pedevilla, A., Sardi, I., & Silvaggio, C. (2023). Educational strategies to support the inclusion of displaced pupils from Ukraine in Italian schools. International Journal of Educational Research Open, 4, 100255. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100255>

- Pasquale, G. (2015). Towards a new model of intercultural education into Italian school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2674–2677. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.280>
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of Game-Based Learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258–283. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>
- Restoule, J. P., & Char-win-is. (2017). Old ways are the new way forward - Yukon Education. Yukon Schools. http://lss.yukonschools.ca/uploads/4/5/5/0/45508033/20171026_old_ways_are_the_new_way_forward_how_indigenous_pedagogy_can_benefit_everyone_final.pdf
- Sandri, P. (2014). Integration and inclusion in Italy. towards a special pedagogy for inclusion. *Alter*, 8(2), 92–104. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2014.02.004>
- Santagati, M., & Ongini, V. (2016). (rep.). (F. Compostella, Ed.) *Alunni con cittadinanza non italiana: La scuola multiculturale nei contesti locali*. Milano: Fondazione ISMU. MIUR.
- Seitel, P. (2010) “Proposed Terminology for Intangible Cultural Heritage: Toward Anthropological and Folkloristic Common Sense in a Global Era.”. UNESCO <https://ich.unesco.org/doc/src/05297-EN.pdf>
- Solórzano, D. G., & Yosso, T. J. (2002). Critical race methodology: Counter-storytelling as an analytical framework for education research. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 23–44. <https://doi.org/10.1177/107780040200800103>

- Stephens, G. J., Silbert, L. J., & Hasson, U. (2010). Speaker–listener neural coupling underlies successful communication. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(32), 14425–14430. <https://doi.org/10.1073/pnas.1008662107>
- Szelei, N., Tinoca, L., & Pinho, A. S. (2019). Rethinking ‘cultural activities’: An examination of how teachers utilised student voice as a pedagogical tool in multicultural schools. *Teaching and Teacher Education*, 79, 176–187. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.020>
- Tan, J. K. L., & Gon, J. W. P. (2006). Why do they not talk? Towards an understanding of students’ cross-cultural encounters from an individualism/collectivism perspective. *International Education Journal*, 7(5), 651–667. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854323.pdf>
- Thomas, H. (2022, April 22). Indigenous knowledge is often overlooked in education. but it has a lot to teach us. - edsurge news. EdSurge. <https://www.edsurge.com/news/2022-01-13-indigenous-knowledge-is-often-overlooked-in-education-but-it-has-a-lot-to-teach-us>
- UNICEF Centro di Ricerca Innocenti, Firenze (2007). Prospettiva sulla povertà infantile: un quadro comparativo sul benessere dei bambini nei paesi ricchi. Report Card Innocenti n.7. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_eng.pdf
- Van Houtte, M., & Stevens, P. A. (2009). School ethnic composition and students’ integration outside and inside schools in Belgium. *Sociology of Education*, 82(3), 217–239. <https://doi.org/10.1177/003804070908200302>

- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and Inclusive Education Practices: Rethinking Teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Yunkaporta, T. (2009). *Aboriginal pedagogies at the cultural interface* (tesi).